

Inspection générale
de l'éducation nationale

Note sur le suivi de la mise en œuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE 1)

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Note sur le suivi de la mise en œuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE 1)

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Rapporteurs : Philippe CLAUS
Marie MEGARD

N° 2007-030
Mars 2007

SOMMAIRE

| | |
|--|----------------|
| LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE DE L'INSPECTION GENERALE..... | page 4 |
| 1. LE PILOTAGE ET L'ACCOMPAGNEMENT DU DISPOSITIF | page 6 |
| Le pilotage par l'administration centrale | page 6 |
| L'accompagnement par les départements et les circonscriptions ... | page 9 |
| 2. L'ANALYSE DE L'OUTIL D'EVALUATION..... | page 12 |
| Le cahier 1..... | page 12 |
| Le cahier 2..... | page 14 |
| Le livret du maître | page 15 |
| 3. LES RESULTATS DES ELEVES: analyse et conséquences | page 18 |
| Les résultats | page 18 |
| Leur exploitation : modalités et principaux effets..... | page 19 |
| Des conséquences sur l'organisation des classes et des écoles..... | page 21 |
| CONCLUSIONS | page 23 |
| RECOMMANDATIONS | page 24 |
| ANNEXES | page 26 |

—

LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE DE L'INSPECTION GÉNÉRALE

Conçue dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme, l'évaluation des élèves au début du cours élémentaire 1ère année (CE1) a été expérimentée à petite échelle en 2004, puis plus largement en 2005 avant d'être généralisée en 2006 à tous les élèves des écoles et établissements publics et privés sous contrat. Elle s'est déroulée au cours du mois d'octobre 2006, selon une date arrêtée dans chaque école par le conseil de cycle.

L'objectif initial était de repérer les élèves qui, après le cours préparatoire, se trouvaient en grande difficulté dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des premiers apprentissages en mathématiques, de façon à leur apporter l'aide nécessaire avant la fin du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2).

Cet outil devait aussi faciliter l'analyse de la nature des difficultés repérées. On en attendait que les équipes de maîtres soient ainsi en mesure de déterminer plus précisément les réponses à apporter au sein de la classe, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, complétée, si besoin, après un bilan plus approfondi, par des interventions des membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou de professionnels extérieurs à l'école.

Dans un deuxième temps, l'évaluation des élèves au début du CE1 a pris place dans le dispositif des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) : elle a constitué une aide aux enseignants pour déterminer si un élève devait ou non bénéficier d'un PPRE et en arrêter les modalités. Cette finalité nouvelle, référée au socle, a été considérée comme justifiant une évolution du protocole en 2006.

Parallèlement, au début du mois d'octobre 2006, le ministre a souhaité obtenir un bilan quantitatif des acquis des élèves à l'issue de la classe de CP. Une remontée des résultats des élèves école par école a alors été organisée et exploitée par la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette mission de suivi de l'inspection générale de l'éducation nationale.

L'enquête a été conduite en deux temps :

- courant novembre et décembre, 12 inspecteurs d'académie et une trentaine d'inspecteurs de l'éducation nationale ont été entendus, entourés si possible de leurs collaborateurs, selon un protocole joint en annexe ;
- Au cours du mois de janvier, une trentaine d'écoles et de classes de CE1 ont été visitées par un inspecteur général et/ou par un inspecteur de l'éducation nationale selon un protocole spécifique : entretien avec le directeur de l'école, le ou les enseignants de CE1 et, si possible, l'équipe de cycle.

Les départements retenus pour l'enquête sont les suivants :

| Nancy-Metz | Dijon | Orléans-Tours | Grenoble | Aix-Marseille | Versailles | Strasbourg | Poitiers |
|--------------------|--------------|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| Vosges | Yonne | Loiret | Isère | Bouches du Rhône | Yvelines | Haut Rhin | Haute Vienne |
| Meurthe et Moselle | Côte d'or | Cher | Hte Savoie | Htes Alpes | Hts de Seine | | |

D'autres académies et départements ont fait l'objet d'observations complémentaires, en fonction des visites des inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire. Ces données complètent le corpus initial.

1. LE PILOTAGE ET L'ACCOMPAGNEMENT DU DISPOSITIF

1.1 Le pilotage par l'administration centrale

A-t-on tiré les conséquences de la version 2005 de l'évaluation des élèves en début de CE1 ?

La fonction de du protocole national de l'évaluation diagnostique expérimentée en 2004 et 2005 était définie. Il s'agissait d'aider les maîtres à mieux cerner la nature des difficultés des élèves en vue de leur apporter les aides nécessaires. En 2005, le protocole a été expérimenté à assez grande échelle (en moyenne une circonscription par académie). Il comportait deux volets : un premier cahier, qui jouait un rôle de "filtre", proposait une série d'exercices destinés à ne mettre en évidence que les difficultés les plus lourdes, pour homogénéiser l'approche de la grande difficulté d'apprentissage. Seuls les élèves retenus par ce filtre devaient être soumis aux exercices du second cahier qui avaient pour fonction d'aider à l'analyse des difficultés repérées.

Le bilan de cette expérimentation communiqué à l'inspection générale ne fait état d'aucune analyse systématique des exercices. La Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a recueilli des critiques d'enseignants et d'équipes de circonscription sur le premier cahier, ressenti comme "trop facile".

Sur ces bases et compte tenu de la demande du cabinet du ministre, le protocole 2006 a été remanié en profondeur. *« L'objectif [du remaniement du protocole] était double : mettre en conformité les épreuves avec les instructions du ministre sur la lecture et modifier la première partie de l'épreuve afin qu'elle remplisse le double rôle de filtre pour repérer les élèves en difficulté lourde et de source d'information pour la différenciation pédagogique au niveau de la classe comme au niveau du pilotage par les équipes de circonscription »¹.*

Dans sa version 2005, la première partie de ce protocole permettait uniquement de repérer les élèves les plus en difficultés, et seulement ceux-là. Dans la version 2006, il s'est aussi agi de donner des informations sur des élèves en cours d'apprentissage, même s'ils ne présentaient pas de difficultés graves afin de faciliter la différenciation pédagogique dans les classes, au-delà de la mise en place des PPRE.

Les critiques du terrain concernant le protocole 2005 ont été confirmées en 2006 par les interlocuteurs de la mission de l'inspection générale. Un bilan plus précis aurait permis de mieux apprécier en temps utile leur pertinence et d'éviter quelques maladroites lors de l'élaboration des nouveaux exercices : consignes peu explicites, exercices inadaptés qui sont stigmatisés cette année, alors même qu'ils étaient déjà présents dans les cahiers 2005.

L'encadrement de l'évaluation de la rentrée 2006

La mise en œuvre du nouveau protocole a été annoncée par la circulaire de rentrée parue le 30 mars 2006 : *« Le CE1, dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux, permet de parfaire ces compétences (acquises au CP) de sorte que chaque élève puisse pleinement profiter des enseignements du cycle des approfondissements. C'est dans cet esprit que l'évaluation de début de CE1 sera généralisée et obligatoire. Elle devra être organisée dès le mois d'octobre, laissant ainsi le temps d'apporter les aides nécessaires aux élèves qui*

¹ Note DGESCO bureau des écoles

rencontreraient de graves difficultés en lecture, écriture et mathématiques ». Ce protocole est précisé par une circulaire cosignée par le Secrétaire général et le DGESCO le 9 juin 2006. Ce texte précise la place de cette évaluation dans le dispositif général d'évaluation du ministère : « *Le dispositif d'évaluation diagnostique reposera pour l'année scolaire 2006-2007 sur la réalisation d'évaluations nationales obligatoires en CE2 et en 6ème et sur la mise à disposition des enseignants d'une banque d'outils d'aide à l'évaluation de la grande section de maternelle à la classe de seconde. Il est complété en 2006 par le protocole d'évaluation des difficultés d'apprentissage en CE1 qui devient obligatoire.* » Cette même circulaire rappelle les objectifs et les modalités de mise en œuvre du protocole au début de l'année de CE1 : « *Cette évaluation a été conçue pour esquisser un premier constat de l'acquisition des compétences dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des premiers apprentissages en mathématiques, et pour repérer et analyser les difficultés que rencontrent certains élèves de CE1 dans ces domaines. À partir de cette analyse, les équipes de maîtres pourront déterminer plus précisément les réponses à apporter à ces difficultés, dans le cadre d'une pédagogie différenciée au sein de la classe. Ces réponses seront complétées si besoin, après un bilan plus approfondi, par des interventions des membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou de professionnels extérieurs à l'école. L'expérimentation, conduite en 2005 dans une circonscription par académie, a montré que le principe de cette évaluation s'insérerait tout naturellement dans le dispositif mis en place localement pour déterminer qu'un élève doit bénéficier d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) et pour envisager les modalités de celui-ci...* » Mise en œuvre après quelques semaines, il doit rester « *un temps suffisant pour que les maîtres mettent en œuvre et organisent les aides nécessaires et que ces dernières produisent leurs effets avant la fin du cycle 2. Cette évaluation permet d'identifier les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage légères ou moyennes pouvant être résolues par des activités appropriées intégrées dans la continuité des apprentissages et les élèves qui présentent des difficultés plus importantes nécessitant une investigation complémentaire pour en comprendre la spécificité. Pour ce faire, le protocole, suite à l'expérimentation conduite en 2005, a été remanié. Il se compose de deux épreuves. La première, qui concerne tous les élèves de CE1, a été augmentée pour permettre de dresser un profil de chaque élève. Il s'agit d'une épreuve standardisée de deux séquences de 30 minutes chacune. À partir de critères objectifs et communs à l'ensemble de la population, elle permet, quel que soit le niveau moyen de la classe, de différencier les élèves selon leur profil : ceux qui n'ont pas de difficultés en lecture, ceux qui rencontrent des difficultés légères ou moyennes et ceux qui rencontrent des difficultés importantes. Pour ces derniers, dont la proportion est évidemment variable selon les écoles et les classes, la seconde épreuve permet de préciser la nature des graves difficultés qui freinent les apprentissages. Elle se compose de deux séquences de 35 à 45 minutes et présente un nombre d'exercices respectant l'équilibre entre les différents domaines d'apprentissages notamment en lecture. Pour celle-ci sont prévus des exercices de lecture à haute voix et des exercices de lecture silencieuse. Les modalités de mise en œuvre de programmes personnalisés de réussite éducative, éventuellement nécessaires, seront précisées dans une circulaire spécifique au terme de l'expérimentation conduite au cours de l'année scolaire 2005-2006.* »

C'est la circulaire portant sur la mise en œuvre des PPRE qui renforce explicitement le lien entre évaluation à l'entrée du CE1 et ces nouveaux dispositifs d'aide.

Les principes de l'opération étaient posés d'une évaluation diagnostique aux finalités claires : un outil conçu pour repérer les difficultés des élèves à l'issue du CP dans le domaine d'une première maîtrise du langage écrit et dans une moindre mesure en mathématiques. Cet outil devait permettre de déterminer trois ensembles d'élèves. Les élèves du groupe 1 qui ne

rencontrent pas de difficultés particulières en cours d'apprentissage, ceux du groupe 2 qui présentent des difficultés légères ou moyennes susceptibles d'être dépassées dans le cadre du fonctionnement ordinaire de la classe et ceux du groupe 3, pour lesquels la deuxième phase du protocole a été conçue et qui présentent des difficultés suffisamment importantes pour nécessiter une prise en charge spécifique pouvant faire appel à des interventions extérieures à la classe (RASED, plateau technique...) et relevant du PPRE. Dans ses projections, la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance estimait à environ 20% la proportion d'élèves du groupe 3.

Concernant l'analyse fine des résultats des élèves, elle n'a pas été accompagnée cette année dans des conditions satisfaisantes. Le document précis qui aidait les maîtres à faire le meilleur usage possible des évaluations 2005 n'a pas été actualisé avant le mois de décembre 2006, alors qu'il était accessible dans une version obsolète sur le site du ministère. Au mois d'octobre, dans quelques départements on s'est ingénié sous l'impulsion d'un inspecteur d'académie ou d'une équipe de circonscription à remédier à cette lacune.

Une évaluation diagnostique peut-elle devenir un outil de pilotage ?

Le besoin de disposer très rapidement d'outils de pilotage exprimé par certains départements et la demande du cabinet du ministre ont amené la direction (DEPP) à concevoir une remontée (circonscriptions, départements, académies et national) statistique (nombre d'élèves relevant des trois groupes) pour le 10 novembre 2006. Il s'agissait incontestablement de transformer un outil d'aide aux enseignants en un outil d'évaluation de l'enseignement de la lecture au CP, dans une conjoncture polémique.

La lettre circulaire du 23 octobre 2006 signée du Secrétaire général et du Directeur général de l'enseignement scolaire, adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie est à ce sujet, explicite : «... *Cet outil d'évaluation, destiné d'abord à la classe, doit aussi pouvoir être utilisé pour le pilotage de la politique que vous conduisez avec les IEN et fournir au Ministre les informations prévues dont il a besoin. C'est pourquoi, un dispositif national de recueil de données est mis en place. Les IEN demanderont à chaque école pour le 10 novembre 2006 au plus tard, un décompte des élèves relevant des trois profils et le nombre de ceux qui auront passé la seconde épreuve de l'évaluation. L'exemple de fiche ci-jointe peut les aider à solliciter le recueil de ces données. Les IEN seront destinataires d'une enquête Web, afin qu'ils fournissent par école le nombre des élèves relevant de chaque profil et de ceux ayant passé la seconde épreuve, en distinguant ceux qui appartiennent aux écoles du réseau « ambition-réussite », ceux des écoles de l'éducation prioritaire hors « ambition-réussite », ceux des autres écoles du secteur public, et ceux des écoles privées sous-contrat. Cette enquête permettra à tous les niveaux (circonscription, département, académie, national) de disposer de synthèses... »*

Dans l'urgence, une remontée a donc été organisée : chaque circonscription a renseigné un questionnaire, en indiquant la situation de chaque école (ambition réussite, zone d'éducation prioritaire, hors ambition réussite et zone d'éducation prioritaire), les effectifs des groupes 1, 2, 3 (respectivement : pas de difficulté particulière, des difficultés moyennes, des difficultés importantes), ainsi que les effectifs d'élèves passant le second cahier, c'est-à-dire ceux du groupe 3 et ceux du groupe 2 pour lesquels le maître aura décidé après analyse que c'était nécessaire. L'appréciation des difficultés des élèves du groupe 2 a pu varier d'un maître à l'autre. De manière générale, une évaluation dont le seul objectif est d'aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité des élèves peut s'accommoder de différences lors de la passation des épreuves (consignes répétées ou expliquées, temps supplémentaire accordé...). Une évaluation

qui aboutit à des moyennes et des comparaisons pour piloter à une échelle supérieure à celle de l'école ne peut se satisfaire de telles approximations. Le changement de cap imposé en 2006 a eu pour conséquence la construction d'indicateurs peu fiables et donc peu exploitables. Par ailleurs, cette remontée de chiffres globaux (pas de résultats par élève, pas de détail par item), ne permet évidemment pas une analyse des difficultés des élèves, ni des exercices d'évaluation eux-mêmes. L'analyse des exercices est pourtant indispensable car le protocole doit être amélioré.

Les chiffres ainsi agglomérés ne sont pas significatifs, ni des acquis des élèves, ni des résultats des écoles.

De plus ce choix est sujet à polémique. Les spécialistes de l'évaluation contestent le principe de l'usage détourné d'une évaluation diagnostique et le terrain (de nombreux directeurs d'écoles et inspecteurs et quelques inspecteurs d'académie) semble ne pas comprendre le changement de cap, « la rupture du contrat initial ». L'émotion suscitée par la demande du ministère a au moins eu le mérite de mettre ou de remettre l'évaluation des élèves de CE1 au cœur des préoccupations des cadres locaux.

1.2. L'accompagnement par les départements et les circonscriptions

L'impact paradoxal du bilan de l'expérimentation 2005.

Dans la majorité des départements de l'échantillon un bilan de l'expérimentation 2005 a été rédigé. Il confirme globalement les informations recueillies par la direction générale de l'enseignement scolaire (cf. supra) : tous les bilans lus mentionnent l'absence de difficultés d'ordre matériel. Les exercices du premier cahier 2005 permettaient le repérage d'un nombre très limité d'élèves en difficultés lourdes et invitaient logiquement à concevoir un nombre limité de prises en charge spécifiques. Ces données ont « déçu » certains enseignants et inspecteurs : les exercices ne repéraient que des élèves dont les difficultés avaient déjà été identifiées ; les résultats renvoyaient une image de l'état des apprentissages jugée trop positive. On a manifestement très souvent oublié l'objectif initial de filtre du premier cahier de cette évaluation.

Le bilan de l'expérimentation a certes eu des retombées positives quant à la mise en œuvre des premiers PPRE, mais il a conduit les directions du ministère à modifier profondément le protocole d'évaluation. Cet impact paradoxal n'était pas inéluctable, une analyse plus approfondie des bilans rédigés par les inspecteurs des circonscriptions expérimentatrices montrent que, si le nombre d'élèves repérés comme rencontrant des difficultés importantes est effectivement peu important, ces élèves ont tous des difficultés lourdes qui risquent d'handicaper la suite de leurs études. Ce qui signifie que l'évaluation atteignait les objectifs qui lui étaient assignés.

Les entretiens conduits avec certains inspecteurs et enseignants de CE1 « expérimentateurs » invitent les inspecteurs généraux à s'interroger sur le bien fondé d'un changement radical et un peu trop hâtif de protocole d'évaluation. Les services déconcentrés, qui n'étaient pas suffisamment alertés, n'ont pas fait preuve d'une vigilance particulière lors des opérations d'octobre 2006. Ni les maîtres, ni les inspecteurs n'ont été clairement informés de l'importance et du sens de ces évolutions. Cela a entraîné de réelles perturbations sur le terrain.

L'expérimentation 2005 n'ayant alerté sur aucun problème, rien de surprenant à constater dans les inspections académiques et les circonscriptions, **un accompagnement classique de l'évaluation 2006, assez peu mobilisateur**, jusqu'à la prise de conscience des premiers

résultats des élèves aux exercices du premier cahier et aux demandes jugées exorbitantes de livrets 2.

Le conseil d'inspecteurs se saisit systématiquement de la question, mais la mobilisation des inspecteurs d'académie sur la lecture et la mise en place des PPRE occulte un peu l'évaluation CE1. Dans la majorité des départements observés l'évaluation n'est abordée en conseil d'inspecteurs que marginalement dans le cadre d'un ordre du jour consacré principalement à l'apprentissage de la lecture ou à la mise en œuvre des PPRE. Les notes de cadrage ou circulaires lues rappellent simplement le cadre national ; elles sont généralement pauvres quant à la dimension pédagogique de l'opération. Elles n'apportent aucun conseil particulier et n'alertent pas les enseignants de la nature des modifications apportées aux cahiers d'exercices.

Localement, la dynamique est très hétérogène, elle varie en fonction de la présence active de groupes de pilotage ou de travail qui ont ou non intégré la question de l'évaluation à celles de la maîtrise de la langue, des PPRE ou de la prévention de l'illettrisme. La dynamique dépend aussi de la mobilisation de tel ou tel inspecteur d'académie adjoint ou inspecteur de l'éducation nationale. Dans ce cas les problèmes ont été anticipés et mieux gérés.

Enfin l'annonce de la disparition programmée des évaluations à l'entrée du CE2 et de la sixième inquiète les inspecteurs d'académie qui souhaitent disposer d'outils de pilotage fondés sur les résultats ou les acquis des élèves. Dans quelques départements, on a anticipé et on a réfléchi à l'utilisation possible de l'évaluation diagnostique de début de CE1 pour en faire un outil de pilotage et de régulation.

Mais au total, les circonscriptions et les départements, qui ont beaucoup produit sur la lecture au CP et la progressive généralisation des PPRE, se sont peu mobilisés sur l'évaluation et ne se sont pas véritablement rendu compte des différences essentielles entre les cahiers 2005 et ceux de 2006. Quelques inspecteurs reconnaissent n'avoir pas lu les cahiers d'évaluation avant d'être alertés quant aux résultats des élèves du département ou de la circonscription.

Les conséquences des premiers résultats et de la décision de remontée nationale se traduisent par une mobilisation du terrain et par l'émergence de réponses institutionnelles et pédagogiques.

Dans un premier temps, les inspecteurs d'académie ont été alertés par les demandes, jugées excessives de deuxièmes livrets d'évaluation. La plupart d'entre eux ont réuni les inspecteurs chargés de circonscriptions et ont découvert ainsi les résultats inquiétants des premiers constats. Au même moment, la demande ministérielle de remontée nationale est parvenue jusqu'au « terrain » (cf. ci-dessus). Elle a suscité de réelles interrogations surtout parmi les IEN qui évoquaient une rupture de contrat. Les inspecteurs d'académie ont, quant à eux, été plus préoccupés du sens et de la validité de ces remontées.

Force est cependant de constater que, si nos interlocuteurs ne l'ont que très peu anticipée, la conjonction de la tension provoquée par la demande ministérielle et les premières remontées s'est traduite par une réelle mobilisation pour mieux accompagner les écoles.

Cet accompagnement a pris des formes diverses :

- les inspecteurs généraux ont le plus souvent constaté des dispositifs d'aides à l'exploitation et à l'interprétation des résultats dans lesquels les maîtres des RASED ont souvent été impliqués. Ces dispositifs ont aussi pris parfois la forme d'une aide à l'élaboration de réponses adaptées à l'occasion d'animations pédagogiques ou stages ;

- la participation des membres de l'équipe de circonscription aux réunions de concertation est plusieurs fois soulignée ;
- plusieurs inspecteurs soulignent l'intérêt de la réunion des directeurs dans la dynamique d'accompagnement.

Les enseignants des écoles interrogés font régulièrement état de la satisfaction d'avoir profité d'un accompagnement technique et pédagogique (effet très positifs d'une articulation réussie entre une animation, une réunion de directeurs, un stage bien placé en début d'année).

2. ANALYSE DE L'OUTIL D'ÉVALUATION

Conformément au principe d'une évaluation comportant un premier filtre, le dispositif d'évaluation CE1 est composé de trois documents :

- le cahier 1 élève (cahier 1E), destiné à tous les élèves, qui rassemble les exercices des séquences 1 et 2 de l'épreuve A,
- le cahier 2 élève (cahier 2E), destiné aux seuls élèves repérés comme étant en difficulté à l'issue de l'épreuve A, qui rassemble les exercices des séquences 1 et 2 de l'épreuve B,
- le livret de l'enseignant, qui regroupe les consignes de passation et les consignes de codage pour les deux épreuves, les indications pour la définition des profils d'élèves (élèves ayant des difficultés lourdes, élèves ayant des difficultés légères, élèves sans difficulté), et la grille de report des résultats individuels à dupliquer pour chaque élève.

2.1 Le cahier 1

C'est celui qui a été le plus modifié entre l'expérimentation en 2005 et sa généralisation en 2006. C'est aussi celui qui a reçu le plus de critiques et a déstabilisé les enseignants.

Le contenu

Le cahier 1 est composé de deux épreuves de 30 minutes environ chacune (c'est du moins le temps prévu par les concepteurs : dans la réalité, du fait du temps nécessaire aux lectures de consignes, la durée de passation a le plus souvent été de l'ordre de 45 minutes). Au total, ce cahier présente 21 exercices dont 6 de mathématiques, soit 103 items en tout : 26 items d'identification, 37 items de compréhension, 18 items de production pour le français, et 22 items de numération pour les mathématiques.

Les principaux éléments positifs mentionnés

Le premier cahier de l'évaluation expérimentale de 2005 avait été jugé "trop facile", et peu à même de repérer des difficultés autres que celles déjà bien connues des enseignants. Le premier cahier de l'évaluation 2006 tient compte de cette critique. Une fois relativisées les difficultés apparentes liées à des problèmes de calibrage, il a permis le repérage de difficultés particulières d'élèves qui jusque là semblaient suivre tout à fait normalement leur cursus. Par exemple, les exercices de compréhension (comme l'exercice 5, qui présentait 5 questions de compréhension portant sur un texte à lire en silence), ont permis de repérer parmi les bons déchiffreurs certains élèves ayant en fait des difficultés de compréhension.

Certains exercices ont aussi été jugés intéressants par leur forme, et susceptibles d'être repris en classe : ainsi la dictée de syllabes rares et de pseudo-syllabes a-t-elle pu donner l'idée de pratiquer des dictées de pseudo-mots pour entraîner et vérifier l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques.

Certains retours font état du fait que ces évaluations ont permis *un autre regard sur certains élèves, et de comprendre leurs difficultés à l'occasion de situations inhabituelles.*

La citation suivante d'un inspecteur de circonscription résume bien l'évolution de la perception de l'intérêt du cahier 1 : *"Même si l'épreuve A n'a pu jouer un rôle de filtre qu'après un important travail d'analyse des exercices et des réponses aux items par l'équipe de circonscription, puis avec les équipes d'école, il apparaît qu'il s'agit là d'un outil d'évaluation en grande cohérence avec les programmes en vigueur."*

Les principaux éléments négatifs rapportés

Ceux-ci peuvent être déclinés en trois niveaux :

a) la lourdeur globale de ce nouveau protocole qui sollicitait trop fortement les capacités d'attention et de concentration des élèves, a nui à une juste évaluation de leurs acquis. Par ailleurs, le temps attribué pour nombre d'exercices était trop court, induisant un stress supplémentaire préjudiciable à une bonne appréciation des compétences.

b) le contenu de certains exercices : plusieurs sont jugés trop longs ou difficiles. D'autres sont dits déroutants pour les élèves, car nouveaux dans leur forme, alors même que la consigne n'est pas claire. Dans certains cas, l'exemple même proposé pour expliciter la consigne est jugé mal choisi et susceptible d'induire en erreur.

Enfin, certains exercices interrogent quant à leur pertinence².

Un des exercices les plus critiqués a été l'exercice 11, qui présente un texte à trous : inspiré de l'histoire de Pinocchio, ce texte doit être complété avec des petits mots à choisir dans une liste surabondante. La difficulté générale du texte, la présence de mots peut-être mal connus (un enfant des villes d'aujourd'hui sait-il bien ce qu'est un menuisier ?), la contrainte d'utiliser des mots présents dans la liste (ainsi le pantin est-il ici *de* bois, et non *en* bois comme le dirait plus naturellement un élève), rendent bien ardue l'interprétation des échecs massivement constatés.

Autre exemple, cette fois de difficulté de compréhension de la consigne : dans l'exercice de calcul mental sur les compléments à 10, la phrase "écrivez le nombre que je dois ajouter à 8 pour obtenir 10" n'a pas été comprise par les élèves. Un exemple aurait sans doute été nécessaire. Cet exercice était déjà présent dans l'évaluation 2005 : une exploitation des observations faites par les maîtres expérimentateurs aurait permis de corriger cet oubli.

Dans une logique de vérification de la consolidation des acquis de base, la présence d'exercices plus longs ou plus difficiles, ou encore de consignes complexes, peut se justifier. Ce n'est pas donc la nature même de ces exercices qui interroge, mais leur présence dans le cadre d'une évaluation présentée comme ciblant le repérage de difficultés lourdes.

c) les consignes de codage, enfin, sont jugées comme trop défavorables pour donner une idée juste des réussites des élèves.

C'est le cas par exemple pour l'exercice 1, qui présente 32 vignettes. Chacune est associée à un mot écrit en dessous, qu'il faut lire pour repérer s'il est correctement écrit. Dans cet exercice jugé long, car chaque mot doit être déchiffré précisément, un élève peut avoir repéré 12 erreurs sur les 15 présentes, et avoir un score nul à tous les items.

C'est aussi le cas pour l'exercice 11 cité précédemment : difficile, et mal réussi, l'exercice était crédité de 6 items, et par ce fait pesait lourd sur le bilan de l'élève.

L'équilibre général, la place des mathématiques

Comme cela a déjà été mentionné, le cahier est jugé globalement lourd.

La part relative des différents champs en français (*compréhension-identification-production*) a semblé appropriée. En revanche beaucoup d'enseignants et d'inspecteurs se sont étonnés du faible nombre d'exercices de mathématiques et de leur contenu exclusivement tourné vers la numération. Ce choix peut se justifier car la bonne acquisition des bases de la numération orale et écrite constitue le préalable indispensable à la pratique des mathématiques à ce niveau. En pointant aussi distinctement le domaine de la numération, les concepteurs ont donc

² On trouvera en annexe un récapitulatif des remarques concernant les exercices

mis l'accent sur la nécessité de traiter sérieusement les difficultés repérées dans l'écriture des nombres. Rappelons en effet que l'écriture des nombres en chiffres ne relève pas uniquement de la transcription à l'écrit d'un langage oral. Ecrire en chiffres le nombre *treize* demande d'avoir compris autre chose que la place de ce nombre dans la suite numérique ou que sa valeur cardinale : il faut savoir décomposer ce nombre en une dizaine et trois unités. De la même façon, l'élève qui écrit 6018 pour "soixante-dix-huit" a besoin que l'on reprenne avec lui les principes de l'écriture décimale dite *de position*, dans laquelle la valeur d'un chiffre dépend de sa place dans l'écriture du nombre.

Dans le souci de garder à l'évaluation CE1 une taille "raisonnable" et de couvrir néanmoins largement les apprentissages primordiaux liés à la lecture, l'évaluation des autres domaines des mathématiques, et notamment de la géométrie et de la résolution de problèmes, peut certainement être reportée sur les évaluations menées en cours d'année dans le cadre ordinaire de la classe.

Pour autant, à l'intérieur du champ numération, il pourrait être utile de repenser les différents exercices proposés pour faire une place au dénombrement et à la décomposition des nombres. Un exercice portant sur des additions posées, qui obligent à "fabriquer" des dizaines avec des unités (par exemple), pourrait dans ce cadre avoir sa place dans le cahier 1.

Le cahier 1 a déstabilisé du fait de la difficulté nouvelle de certains exercices et de la maladresse des consignes, mais il a cependant fait la preuve de son intérêt. Il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble des remarques et analyses des équipes de terrain pour le faire évoluer. Cependant il convient de conserver un cahier balayant largement le champ de la lecture et de l'identification et de la production de mots.

La question du nombre et de la nature des items de mathématiques a été posée. L'inspection générale considère les choix faits en 2006 comme satisfaisants. Cependant certains exercices proposés pourraient être modifiés pour mieux évaluer l'appropriation par les élèves de la numération décimale.

Enfin, les objectifs visés par chacun des exercices devront être clairement expliqués dans le livret du maître.

2.2 Le cahier 2

Ce cahier est destiné aux élèves ayant été repérés en difficulté à l'issue de l'analyse de leur premier cahier. Il doit permettre de mieux cerner cette difficulté. Tous les exercices de ce cahier sont repris de l'évaluation expérimentée en 2005, sauf un des deux exercices de lecture individuelle à voix haute : en 2006 ont été rajoutées les lectures de 26 mots isolés et syllabes, visant la vérification de la bonne acquisition des correspondances grapho-phoniques.

Le cahier 2 a globalement été jugé utile, car revenant sur des types d'exercices déjà proposés dans le cahier 1, mais en les déclinant à un niveau d'exigence un peu moindre. Il a ainsi permis de relativiser beaucoup de difficultés révélées par le cahier 1, et de rassurer maîtres, élèves, et familles.

Peu de critiques ont été émises. Elles portent en général sur la forme (qualité du graphisme, absence de point à la fin des phrases), ou sur le temps laissé aux élèves, jugé parfois un peu trop court.

Toutefois, certains maîtres ont estimé que le deuxième cahier était inutile, dans la mesure où il ne permettait pas d'identifier de nouvelles difficultés. Le cahier du maître devrait indiquer plus clairement l'objectif de cette évaluation diagnostic : repérer les échecs et les analyser, mais aussi repérer les réussites, qui sont les leviers indispensables pour les progrès à venir.

Il faut garder l'idée de reprendre, dans le cahier 2, des exercices visant à compléter le diagnostic posé à l'issue du cahier 1 et à comprendre les difficultés repérées. Pour cela, des exercices sur les mêmes registres que ceux du cahier 1 mais avec un niveau de difficulté moindre sont nécessaires, mais aussi des exercices venant en complément, sur des registres qui sondent d'autres aspects des compétences visées.

2.3 Le livret du maître

Les consignes données aux enseignants dans le livret du maître de l'évaluation CE1 2006 ont été jugées globalement claires ; la plupart des maîtres les ont respectées de manière très précise.

Pourtant, ils sont nombreux à s'être posés des questions comme : peut-on répéter la consigne une deuxième fois ? peut-on l'expliquer ? peut-on laisser plus de temps si les élèves n'ont pas terminé ? Ils se sont aussi interrogés sur les consignes de codage, qu'ils ont parfois jugées trop sévères. La définition des profils enfin a parfois été critiquée mais a souvent été appliquée à la lettre. L'oubli, dans le livret du maître, d'indications de classification des élèves de profil³ 132 et 133, a été relevé.

Il semble indispensable de porter la plus grande attention à l'ensemble des consignes données dans le livret du maître.

Les consignes de passation

Il faut distinguer les consignes données aux maîtres des consignes lues aux élèves par l'enseignant.

Concernant les premières, elles ont en général été jugées claires, aux remarques ci-dessus près. La plupart des critiques ont porté sur les indications de durée, celle-ci étant jugée insuffisante. Pourtant les enseignants ne s'en sont pas affranchis, et les ont même parfois exagérées. Ainsi, pour l'exercice 5, aucune indication de temps n'était donnée pour la lecture autonome du texte *le lapin sauvage* : le temps laissé aux élèves a parfois été inclus dans le temps indiqué pour les réponses aux questions, ce qui a rendu l'exercice plus difficile.

Concernant les consignes données aux élèves, elles sont assez souvent critiquées pour leur complexité sémantique, ou pour leur longueur, qui les rend difficiles à mémoriser⁴. Cette critique mérite certainement d'être entendue, mais elle interroge aussi sur la qualité du travail qui est fait dans les classes autour de la compréhension de consignes. Par souci d'aider les élèves, les maîtres n'ont-ils pas un peu trop tendance à expliciter eux-mêmes les consignes, à les gloser, ou encore à exemplifier abondamment, évitant ainsi aux élèves le riche et nécessaire travail de compréhension qui petit à petit les fera accéder à l'autonomie ?

Les consignes de codage

Comme cela a déjà été souligné, les consignes de codage ont souvent été jugées trop sévères, et amenant à décider d'un échec malgré l'observation objective de réussites non négligeables. C'est ainsi qu'à l'exercice 1, un élève peut avoir trouvé 12 erreurs sur les 15 à repérer, et avoir échoué aux trois items.

Par ailleurs, l'absence de codage spécifique pour l'absence de réponse a aussi été déplorée : il est notable qu'après avoir contesté le choix d'un codage relativement complexe des réponses dans les évaluations CE2 (codes 0 pour une absence de réponse, 1 ou 2 pour une réussite, 3 pour une réussite partielle, 4 pour une réponse partiellement exacte avec des éléments

³ Voir la définition des profils page suivante

⁴ Voir annexe

erronés, 9 pour une réponse inexacte), les enseignants se sont approprié l'idée d'un codage non binaire.

La définition des profils

C'est un des éléments clés du protocole, qui a contribué à déstabiliser les enseignants. Rappelons-en rapidement le principe : à l'issue de la correction, chaque élève est classé dans le profil 1 (difficultés lourdes), 2 (difficultés légères), ou 3 (sans difficulté), dans chacune des composantes (compréhension, identification, production, mathématiques). Pour chaque élève, l'agglomération de ses profils en compréhension, identification et production (par exemple : 122) définit un nouveau profil (le même mot est semble-t-il retenu). Selon son profil, l'élève est alors dit "en difficultés lourdes", "en difficultés légères", ou "sans difficulté".

Compliquée dans son principe, peu claire dans son exposé, contestable dans le fond compte tenu de la difficulté générale de l'évaluation et de son codage, la catégorisation des élèves a été créditée de nombreux défauts :

- A ce niveau encore, les choix faits sont d'une extrême exigence: ainsi en compréhension, un élève est en difficultés légères s'il a réussi 33 items sur 37, et en difficultés lourdes s'il n'en a réussi que 27, soit toutefois plus de 70%;
- certains regroupements sont contestables : ainsi sont répertoriés dans le champ *compréhension* des items de compréhension en lecture aussi bien que des items ne s'appuyant sur aucune lecture ; que conclure de l'agglomération des scores obtenus à des exercices si différents ?
- les réussites en mathématiques ne sont pas du tout prises en compte puisque les profils sont définis à partir des seules réussites aux items de français;
- la terminologie est maladroite. Peut-on réellement penser que cette année plus de 50% des élèves sont en difficulté à l'entrée en CE1 ? Dans certaines écoles, les maîtres ont d'ailleurs décidé de ne pas communiquer aux parents le classement de leur enfant dans la catégorie "en difficultés légères" lorsque de nombreux éléments leur indiquaient par ailleurs que cet élève n'avait pas de difficultés particulières ;
- si de toutes manières chaque production d'élève doit être finement analysée pour produire de l'information utile, pourquoi chercher à produire des résultats chiffrés auxquels on ne sait pas donner de sens ?
- les chiffres obtenus ne donnent pas d'indications qualitatives ; ils ne donnent pas non plus d'indications quantitatives exploitables...bref, ce ne sont pas des indicateurs pertinents !

Venant corroborer ces critiques, une étude menée par la DGESCO sur un échantillon de 1469 élèves issus de 4 circonscriptions indique par exemple qu'en identification des mots, 29% des élèves sont classés en difficulté lourde. Ce qui interroge effectivement sur le sens des mots, et la pertinence du diagnostic.

La fiche de report des réponses

Située en toute dernière page du livret de l'enseignant, la fiche de report des réponses permet une vision synthétique des réussites des élèves aux différents items dans chacune des composantes, y compris en numération. Intéressante dans sa logique, qui évite l'addition de scores obtenus à des exercices de nature et de difficulté variées, cette fiche a semble-t-il posé quelques difficultés techniques qui ont coûté beaucoup de temps aux enseignants.

Quelques mesures simples simplifieraient utilement le travail des maîtres, par exemples :

- un choix unique de l'ordre retenu pour les trois composantes (différent dans les deux tableaux de la page explicative, différent encore pour les fiches reports des épreuves A et B);
- une organisation des exercices qui induise un respect de l'ordre numérique dans la grille de report des items de compréhension pour l'épreuve A;
- une unité de langage pour la dénomination des livrets (1 et 2), et des épreuves correspondantes (A et B).

Au-delà de la difficulté intrinsèque des exercices, les principes retenus pour le codage des exercices et pour la définition des profils ont enlevé beaucoup d'efficacité à l'outil d'évaluation. Certes l'examen des traces écrites des élèves est comme toujours nécessaire lorsqu'il s'agit de comprendre leurs difficultés. Mais l'évaluation doit aussi fournir une certaine vision globale des réussites, des erreurs et des non-réponses d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Pour cela, un codage plus fin, à chaque étape, serait nécessaire. Une évolution dans le sens d'un codage non binaire, permettant la prise en compte de réponses partielles, semblerait ici appropriée.

Par ailleurs, les profils n'ont pas fait la preuve de leur pertinence.

3. LES RESULTATS DES ELEVES : analyse et conséquences

3.1. Les résultats

Au plan national, les statistiques réalisées par la DEPP à partir des remontées des données saisies en circonscription⁵ ne peuvent qu'interroger : 25,4 % des élèves sont classés dans le regroupement des élèves qui présentent des difficultés lourdes avec un écart allant de 22,7 % hors éducation prioritaire jusqu'à 42,2% dans les secteurs « ambition réussite ». Seuls 44,8 % des élèves sont classés dans le regroupement des élèves sans difficultés. De plus, le nombre des élèves repérés comme étant « en difficulté lourde » a beaucoup augmenté depuis l'an dernier. Dans une lettre datée du 21 décembre 2006, le Directeur général de l'enseignement scolaire précise aux inspecteurs d'académie et aux inspecteurs de l'éducation nationale que : *« Ce constat chiffré ne signifie pas qu'un quart des élèves de début de CE1 soit en difficulté lourde d'apprentissage de la lecture. Ce groupe est composé d'élèves dont certains ont des difficultés telles qu'ils risquent de ne pas maîtriser les compétences attendues en fin d'année (ils sont estimés entre 5 et 10% de l'effectif) alors que d'autres manifestent des difficultés que la différenciation pédagogique permettra de réduire dans le cadre normal de la classe de CE1... »*

Cette lettre valide l'idée, contestable au niveau de la classe ou de l'école, que la difficulté scolaire se définit comme un écart à une moyenne, même si le même texte précise que les résultats ne signifient pas qu'il y ait plus d'élèves en difficulté cette année que l'année dernière mais simplement que les critères de repérage ne sont pas adaptés à l'objectif visé. On trouve ici la conséquence directe de l'évolution qu'a connue le protocole d'évaluation en 2006.

Les premières informations émanant des écoles et analysées par le bureau des écoles de la DGESCO montrent même des résultats assez remarquables sur des items essentiels avec des taux de réussite supérieurs à 80% voire 90% dans le domaine de l'identification des mots.

A titre d'exemple, la direction générale relève les résultats suivants :

« En identification des mots, 29,2% des élèves sont classés en difficulté lourde, avec un taux de réussite de 75,68% ; en compréhension, 28,93% des élèves sont classés en difficulté lourde, avec un taux de réussite de 77,04%. »

Le bureau des écoles conclut que : *« Le repérage des difficultés des élèves, comme en conséquence le repérage des élèves en difficulté ne peut résulter de la simple application d'une règle numérique. En effet, tous les items d'un même champ, voire d'un même exercice ne sont pas équivalents. Ils peuvent renvoyer à des niveaux d'exigence très différents et mobiliser des stratégies très variées. Une analyse des différents items des exercices 3, 4 et 5 le montre clairement. Il est donc indispensable d'analyser finement la réalité des réponses de chaque élève pour déterminer s'il est bien en difficulté, et dans quel domaine précis elle se situe ou si les résultats de tel élève sont plutôt liés à une autre cause (lenteur dans l'exécution de la tâche, incompréhension de la consigne ; ...). Cette méthode ne permet pas l'aide à la différenciation pédagogique qui était initialement prévue et ne donne aucune information permettant un pilotage pédagogique par les équipes de circonscription. »*

Au niveau local, les équipes de circonscription ont élaboré divers outils permettant de situer les résultats de chaque école dans un cadre plus large, parfois celui du département, voir de l'académie⁶.

⁵ Annexe 3 pages

⁶ Annexe 4 pages

Les résultats constatés dans les circonscriptions et les départements observés sont en corrélation spatiale étroite avec les indicateurs habituels de la mesure de la réussite des élèves (évaluations nationales, taux de redoublement) : dans la plupart des cas, tant à l'échelle des circonscriptions qu'à celle des écoles, on trouve plus d'élèves repérés en difficultés lourdes dans les secteurs socio économiquement déprimés qu'ailleurs, mais l'ampleur du phénomène est jugé aberrant par presque tous nos interlocuteurs. Les inspecteurs de l'éducation nationale, souvent guidés par les inspecteurs d'académie ont impulsé et accompagné une régulation du dispositif, indispensable au bon fonctionnement de la différenciation pédagogique, mais préjudiciable à la fiabilité des remontées nationales. On a additionné des chiffres obtenus mécaniquement avec les chiffres régulés.

Selon les inspecteurs, la fiabilité des résultats des évaluations 2006 est entachée par les conséquences de trois ensembles de problèmes :

- des exercices inappropriés ou trop difficiles, d'autres mêlant, sans les distinguer des items relevant de compétences qui ne sont pas exigibles en fin de CP ;
- un seuil de repérage des élèves en difficulté lourde mal adapté et une méthode d'analyse des résultats trop quantitative qui ne permet pas le recueil d'indicateurs de pilotage pertinents.

3.2. Leur exploitation : modalités et principaux effets

L'évaluation CE1 se donne pour objectif de repérer les principales difficultés des élèves au cours du cycle 2. A ce moment du cycle de nombreuses compétences sont encore en cours d'acquisition, et non stabilisées. Les non-réussites ou les réussites partielles ne doivent donc pas obligatoirement inquiéter. Il s'agit de les repérer pour consolider l'apprentissage, par de nouvelles mises en situation de construction et d'entraînement.

Mais les non-réussites peuvent aussi être des indices de vraies difficultés, témoignant que les compétences attendues ne sont pas réellement en cours d'acquisition : les bases n'ont pas été solidement posées, et un approfondissement ou un entraînement risquent de ne pas porter les fruits escomptés. Dans ce cas sans doute une re-médiation est-elle nécessaire et un suivi précis des progrès de l'élève dans son apprentissage indispensable.

D'autres fois encore, c'est un domaine de compétence particulier qui semble insuffisamment ancré et qui doit être repris pour toute la classe.

Dans tous les cas, intervenant en cours de cycle, cette évaluation intéresse les enseignants des trois classes de ce cycle. Au-delà du suivi individuel des élèves, elle constitue un outil de régulation qui doit aider à la réflexion sur les programmations et les contenus des enseignements.

Cet usage de l'outil a été le moins souvent rapporté, alors même que les difficultés observées dans les exercices de dictées de pseudo-syllabes, par exemple, ont été associées à des manques possibles dans les enseignements de CP.

Dans les écoles

Le cahier 1 a, dans la presque totalité des cas rapportés, été corrigé par les maîtres de la classe. L'analyse des grilles individuelles de réponse, elle, a le plus souvent fait l'objet d'un travail collectif, associant un maître du RASED, le maître de CP, parfois encore le directeur de l'école ou un membre de l'équipe de circonscription. Cette association a permis que les décisions de passation de la deuxième partie du protocole soient assumées collectivement, et donc plus sereinement. Les résultats individuels n'ont pas toujours fait l'objet d'une

communication aux parents, du moins pour les élèves chez lesquels ils ont été jugés satisfaisants (élèves classés dans le regroupement des élèves sans difficulté ou ayant des difficultés légères mais dont l'analyse a posteriori des réponses n'a pas amené la décision de passation du cahier 2).

Le cahier 2 a plus souvent été corrigé par le maître de la classe et le maître E du réseau. L'exploitation des résultats a de toutes manières été faite avec le réseau, et la décision de mettre en place un PPRE a été prise à plusieurs : il est notable que l'évaluation CE1 a été l'occasion d'un travail systématique entre le maître de la classe et le réseau.

Souvent, c'est l'ensemble des équipes de réseau et de circonscription qui s'est mis à disposition des écoles pour l'accompagnement technique et pédagogique.

Dans la majeure partie des circonscriptions, l'analyse des résultats a été l'objet d'un conseil de cycle ou de maîtres. Si une très grande attention semble avoir été portée à l'analyse des réponses individuelles, en revanche l'analyse globale, item par item ou domaine par domaine, n'est que rarement évoquée au niveau des écoles. Les échanges entre maîtres de CP et de CE1 se sont le plus souvent limités à des échanges portant sur les élèves pris individuellement, et non sur les démarches mises en œuvre dans les classes du cycle (ce constat est d'ailleurs à rapprocher de celui fait par l'inspection générale sur la nature des échanges entre la grande section et le CP, ces échanges portant quasi exclusivement sur les élèves, et non sur les apprentissages). En ce sens, l'évaluation n'a pas joué son rôle de régulation à l'intérieur du cycle. Ce point n'est toutefois pas toujours facile à élucider, car par exemple dans les classes de CP-CE1, certains maîtres ont pu intégrer le constat de faiblesses constatées massivement pour faire évoluer leur enseignement en CP.

Dans les circonscriptions

Dans la plupart des circonscriptions, des réunions ont été organisées. Elles ont porté sur l'exploitation du cahier 1 et les décisions de passation du cahier 2, sur la mise en place de PPRE à l'issue du cahier 2, et de manière plus générale sur l'analyse d'erreurs et le traitement de la difficulté.

Souvent focalisées sur l'aide méthodologique, ces réunions ont aussi été l'occasion d'échanges importants sur les contenus des exercices proposés. Une fois dépassé le stade des critiques sur leur difficulté ou sur le codage, la réflexion a pu se poser sur les objectifs de formation visés. La dictée de syllabes rares et de pseudo syllabes, par exemple, ou la lecture à voix haute d'un texte déjà connu, recommandée dans les documents d'accompagnement, ne sont pas toujours pratiquées et les exercices correspondants ont posé de nombreuses questions.

Les réunions à l'échelle de la circonscription ont ainsi permis une réflexion plus large sur les enseignements, et ont été l'occasion d'actions d'animation et d'accompagnement des programmes dans le domaine de la maîtrise de la langue. Pilotées au niveau de la circonscription, elles ont en général associé les maîtres E et G du réseau. Souvent, y ont aussi participé d'autres personnels comme les maîtres de classe d'accueil, les psychologues scolaires, les maîtres REP.

L'exploitation des résultats dans les écoles et dans les circonscriptions a été pour les maîtres de CE1 l'occasion d'un fructueux travail avec les maîtres du cycle, les maîtres du réseau, et l'équipe de circonscription. Au niveau des écoles et du cycle, cette exploitation a cependant porté essentiellement sur l'analyse des cas individuels d'élèves. L'évaluation n'est pas encore un outil de régulation des

enseignements. En revanche, une analyse plus globale a souvent été menée à l'échelle de la circonscription.

3.3. Des conséquences sur l'organisation des classes, des écoles et sur le fonctionnement des circonscriptions

Les enseignants ont rencontré certaines difficultés de mise en oeuvre : la première difficulté a été de faire une sélection parmi les élèves repérés "en difficulté" à la suite de l'évaluation, le protocole 2006 ne permettant pas de faire un lien direct entre les résultats des élèves et la décision de mettre en oeuvre un PPRE. La seconde s'est située dans l'organisation temporelle des PPRE.

Dans leur enquête au mois de janvier 2007, les inspecteurs généraux ont pu observer les modes d'action suivants :

Des PPRE dans presque toutes les classes (au moins dans l'échantillon observé)

La mise en place des PPRE s'est faite en priorité dans les classes de CP et de CE1, comme cela était demandé dans la circulaire de rentrée. Les deux dispositifs, évaluation CE1 et PPRE, se sont donc trouvés naturellement associés dans l'esprit des maîtres et des inspecteurs de l'éducation nationale. Il faut toutefois souligner leur caractère tardif : bien souvent, ce n'est que courant janvier qu'ils ont démarré, à mi-chemin de l'année donc. Les raisons invoquées pour ce retard sont diverses : la date de passation du livret 2 et le temps nécessaire pour corriger, la non disponibilité du maître E en seconde période pour l'exploitation des résultats de la classe, le temps nécessaire à l'exploitation des résultats, le manque de ressources pour leur organisation (de fait, beaucoup de documents supports départementaux ou de circonscription ne sont parvenus dans les circonscriptions qu'au mois de décembre). Le caractère tardif de l'évaluation a certainement amené à laisser penser qu'il "y avait le temps", et à retarder l'ensemble du dispositif au-delà de ce qui était prévu initialement.

Les groupes de besoin, la pédagogie différenciée

C'est certainement un des effets les plus remarquables de l'évaluation CE1 dans les classes. Des groupes d'élèves faibles lecteurs ont par exemple été constitués, pris en charge de façon différenciée dans la classe : regroupement de ces élèves pour des activités spécifiques, ou attention particulière portée par le maître à chacun. C'est ainsi qu'un maître nous a dit organiser trois fois par semaine des temps de travail autonome sur des activités de lecture, au cours duquel il s'installe successivement auprès des cinq élèves concernés pour les faire lire 3 minutes à voix haute. Dans une autre classe, le maître E prend en charge le groupe principal pendant que le maître mène une activité spécifique avec les élèves moins bons lecteurs. Comme on le voit, une forme intéressante de pédagogie différenciée se met en place, associant fortement les maîtres de réseau dans une action concertée.

Peu de conséquences à l'échelle de l'école

Peu d'exemples d'actions au niveau de l'école ou même du cycle ont été rapportées. Sauf dans les cas de classes de CP-CE1, dans lesquelles l'organisation de groupes de besoins peut amener recomposer autrement les deux cours, aucun décroisement n'a été rapporté.

Dans les circonscriptions, une impulsion nette donnée à la réflexion sur l'action des RASED

La forte implication des RASED, pour la mise en place des aides mais aussi pour la passation et pour l'exploitation, et parfois même pour la conception de documents d'aide à l'exploitation, a le plus souvent été le résultat d'une commande particulière de l'IEN. En impliquant les maîtres de réseau dans un travail conjoint avec les maîtres, ces directives à l'échelle de la

circonscription confortent une évolution en cours. Les maîtres de réseau se sont en effet généralement impliqués auprès des maîtres de CE1 pour la décision de passation du livret 2, pour sa passation, pour son exploitation, pour l'élaboration d'une stratégie de prise en charge, et jusque dans les situations de prise en charge individuelles ou conjointes.

Pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté, des stratégies de différenciation se mettent en place. Des programmes personnalisés de réussite éducative sont partout organisés. Dans beaucoup de classes, des groupes de besoins sont mis en place, ainsi qu'une prise en charge individualisée de certains élèves.

Les maîtres du réseau, sous l'impulsion des inspecteurs et de l'équipe de circonscription, s'engagent dans une véritable collaboration avec les enseignants des classes, allant de la définition des besoins à une prise en charge conjointe des élèves. Ce sont là des conséquences très positives de la généralisation de l'évaluation de CE1.

CONCLUSIONS

Le principe de l'évaluation diagnostique en début de CE1 n'est contesté par aucun de nos interlocuteurs. Son utilité est reconnue, même si ses objectifs ne sont pas toujours clairement identifiés, ce qui ne peut surprendre eu égard aux hésitations entretenues au niveau national.

Le dispositif utilisé en 2006 présente toutefois quelques défauts objectifs : certains exercices, les modalités de codages et la méthode d'analyse des résultats ne sont manifestement pas adaptés aux finalités d'une évaluation destinée à aider les maîtres à mieux analyser les difficultés les plus lourdes de leurs élèves et à concevoir des PPRE. Le premier cahier est particulièrement contestable dans la mesure où il retient beaucoup d'élèves dont les difficultés relèvent simplement de la prise en charge ordinaire dans la classe. Cette version 2006 de l'évaluation CE1 a ainsi déstabilisé de nombreux maîtres : ils se sont tout à coup découverts face à des élèves repérés comme massivement en difficulté. Il serait regrettable qu'une évaluation fondée sur des exercices aussi maladroitement calibrés dénature la représentation que l'on peut se faire dans les écoles de la réussite des élèves.

Le pilotage par l'administration centrale doit absolument être clarifié. Il convient au premier chef d'élucider les objectifs et la finalité de cette évaluation, d'autant plus qu'elle doit être accompagnée d'une évaluation de même nature au début du CM 2. Il semble important de fournir aux enseignants un outil d'aide au diagnostic qui permette de repérer et d'analyser des difficultés si lourdes que, si elles n'étaient pas prises en compte, elles risqueraient d'empêcher ces élèves d'atteindre les objectifs indispensables de la fin du cycle 2. Il convient de rappeler dans ce cadre le lien avec le travail engagé au CP et les dispositifs mis en place dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme.

Par ailleurs, si le ministère souhaite disposer d'un outil de pilotage national et académique évaluant les acquis des élèves à l'issue du CP, il convient de le construire à cette fin tout en ayant à l'esprit la fragilité de ce type de bilan. Il faudra en effet veiller à rester très modeste dans cette ambition, sachant que l'on vise un public de lecteurs débutants. Les résultats d'une évaluation, à ce niveau de la scolarité, ne sont guère exploitables pour piloter le système. Les apprentissages ne sont pas encore consolidés ; les élèves, notamment les plus jeunes et ceux qui maîtrisent difficilement la langue de l'école, peuvent avoir besoin de temps sans que les difficultés observées soient pour autant significatives de dysfonctionnements du cycle.

La circulaire de préparation de la rentrée 2007 ne tranche pas nettement sur l'usage qui doit être fait de l'évaluation des élèves au début du CE1, elle maintient les cadres et les enseignants dans une certaine ambiguïté. Cette ambiguïté doit être levée.

RECOMMANDATIONS

1. Clarté et constance dans l'expression des finalités de l'évaluation

Les finalités de l'évaluation des élèves au début du CE1 doivent absolument être clarifiées, d'autant plus que cette évaluation sera accompagnée d'une évaluation de même nature au début du CM2.

S'il s'agit de repérer les quelques élèves par classe qui connaissent des difficultés telles que, si elles ne sont pas prises en compte, les acquisitions attendues à la fin du cycle 2 ne pourront être atteintes, et de donner aux maîtres des outils d'analyse de ces difficultés, alors il convient de revenir à un protocole d'évaluation proche de celui expérimenté en 2005.

S'il s'agit aussi de repérer des élèves connaissant des difficultés moins importantes, le dispositif mis en œuvre en 2006 doit être reconduit mais il doit être amélioré ; c'est le sens de certaines propositions du présent rapport de suivi.

Par ailleurs, et en particulier dans le cadre de la LOLF, les inspecteurs de circonscription, les inspecteurs d'académie et les recteurs doivent disposer d'outils de pilotage fondés sur les acquis des élèves. Une mesure de ces acquis à un moment où les apprentissages fondamentaux sont en cours de construction semble hasardeuse et de plus susceptible de perturber le fonctionnement du cycle 2. Elle ne saurait répondre convenablement au besoin des responsables académiques et nationaux. L'évaluation à l'entrée en CE2, c'est-à-dire à l'issue du cycle des apprentissages fondamentaux, bien installée dans les pratiques, fournissait des indicateurs pertinents.

L'inspection générale recommande ainsi le maintien de l'évaluation en début de CE1, permettant le repérage des élèves en difficulté, l'analyse de ces difficultés et une régulation des apprentissages au cours du cycle. Cette évaluation n'étant pas à même de fournir des indicateurs de pilotage au niveau local et national, elle recommande aussi le maintien d'une évaluation à l'issue du cycle, telle celle de CE2.

En tout état de cause le ministère doit impérativement faire preuve de constance. Une décision arrêtée et communiquée aux académies et aux écoles ne peut sans risque de rupture de confiance être abrogée sans raison impérative. Si les résultats d'une évaluation doivent être communiqués, publiés et agglomérés, il convient d'en informer les écoles avant la passation.

2. Un protocole d'évaluation mieux adapté aux objectifs définis

A l'entrée en CE1, les élèves sont encore tous des lecteurs débutants. Les exercices doivent être suffisamment courts pour ne pas mobiliser exagérément l'attention des élèves. Le cahier 1 doit être allégé.

Novateur par rapport aux autres dispositifs bien connus maintenant des évaluations CE2 et 6^e, le principe d'une évaluation en deux temps est bien compris et doit être conservé. Il faut aussi garder l'idée de reprendre, dans le cahier 2, des exercices visant à compléter le diagnostic posé à l'issue du cahier 1 et à mieux comprendre les difficultés repérées. Pour cela, des exercices du même type que ceux du cahier 1 mais avec un niveau de difficulté moindre sont

nécessaires, mais aussi des exercices venant en complément et qui sondent d'autres aspects des compétences visées.

Le poids relativement faible des mathématiques et la présence exclusive d'items de numération ont interrogé les maîtres et les inspecteurs. L'inspection générale juge ces choix satisfaisants à ce niveau de la scolarité. Cependant certains exercices du protocole 2006 ne ciblent pas suffisamment bien les compétences en numération et doivent être modifiés.

Les principes retenus pour le codage des exercices et la définition des profils n'ont pas fait la preuve de leur pertinence. Un codage non binaire peut être envisagé. Le principe des profils doit être abandonné.

Le contenu du cahier du maître doit évoluer. Comme pour les évaluations CE2 et 6^e, il doit absolument contenir des éléments d'explication des objectifs visés par chacun des exercices. En outre, il serait utile de proposer des pistes de remédiation.

3. Une exploitation des résultats au plus près des besoins des élèves

Au niveau de la circonscription

L'implication du réseau d'aides et de l'ensemble de l'équipe de circonscription ne doit pas se limiter à une aide logistique et à un accompagnement du traitement des cas individuels, mais aussi permettre d'impulser une réflexion plus globale sur les enseignements du cycle 2, et notamment au cours préparatoire.

Au niveau de l'école

Les maîtres de l'école et les enseignants spécialisés du RASED doivent être associés à l'exploitation de l'évaluation des élèves du cycle où ils interviennent. Cette exploitation doit permettre non seulement le suivi précis de chacun des élèves, mais aussi un retour sur les apprentissages et leur programmation. En fonction de l'hétérogénéité constatée dans certains domaines, des groupes de besoin pouvant associer des élèves de classes de niveaux différents (par exemple, CP et CE1) sont à constituer.

Dans la classe : vers une pédagogie différenciée

L'analyse des résultats de l'ensemble de la classe doit permettre aux maîtres d'adapter leur enseignement. Le traitement individualisé des difficultés, notamment dans le cadre de programmes personnalisés de réussite éducative, est souvent nécessaire, mais les élèves en difficulté doivent aussi être pris en charge au sein du groupe classe : la constitution de groupes de besoins, auxquels le maître confie des tâches de natures ou de niveaux différents, visant des apprentissages clairement identifiés, est aussi à envisager. L'implication des enseignants spécialisés, dans l'analyse des difficultés des élèves comme dans la construction de dispositifs adaptés, est à encourager.

ANNEXES

ANNEXE 1

EVALUATION DES ELEVES EN DEBUT DE CE1

PROTOCOLE D'ENQUÊTE

Protocole d'enquête

L'enquête sur la mise en œuvre de cette évaluation et son exploitation doit aboutir, selon la lettre de mission du ministre, à une note à remettre au mois de février 2007. Cette enquête se fera en deux temps :

- Courant novembre ou décembre, chaque IGEN mènera deux entretiens⁷ avec des IA-DSDEN, ainsi que deux entretiens avec des IEN¹ de son choix ;
- En janvier, chaque IGEN mènera deux entretiens dans des écoles¹, et confiera à deux IEN volontaires¹ le soin de mener chacun un entretien dans une autre école. Le protocole d'enquête dans les écoles n'implique pas de visite de classes; il suppose un entretien avec le directeur de l'école, le ou les enseignants de CE1 et, si possible, l'équipe de cycle.

Une enquête complémentaire dans les mêmes écoles sera menée en mai ou juin 2007.

Celle-ci donnera lieu à une note interne à l'intention du groupe.

A)

ACADEMIE :

Département :

Nom de l'inspecteur général

Premier temps d'observation (novembre décembre 2006)

1) Au niveau départemental (entretien IA)

L'évaluation expérimentale 2005

Combien d'écoles ont-elles été concernées, dans combien de circonscriptions ?

Quel bilan en a-t-il été tiré⁸ ? (Les résultats - expérimentation PPRE - prévention du redoublement-conditions matérielle de passation)

L'évaluation généralisée 2006

L'accompagnement en amont et pendant l'évaluation

- Quel accompagnement départemental avez-vous mené avant l'évaluation ? (Conseil d'inspecteurs, réunion de conseillers pédagogiques, circulaires de rentrée⁹...)
- Quelles sont les remontées des conditions matérielles ? (acheminement des cahiers, calendrier, etc.)

⁷ Un(e) par département

⁸ Si un document écrit a été produit, le joindre

⁹ Circulaire(s) ou NS à joindre

Les résultats et leur analyse

- Disposez-vous de résultats chiffrés ?
- si oui quels sont-ils ?
 - % d'élèves dans le groupe des élèves les plus en difficulté ,
 - % d'élèves n'ayant aucune difficulté ?
- % d'élèves ayant été soumis à la deuxième partie du protocole ?
- Avez-vous donné des instructions à ce sujet ?
- Lesquelles ? Pourquoi ?
- Disposez-vous d'un bilan des résultats observés et des difficultés les plus fréquentes des élèves ?
- Ce diagnostic vous semble-t-il pertinent ? (par rapport à d'autres observations, à des attendus ou des présupposés, aux items proposés...)
- les items concernant la maîtrise de la langue ont-ils permis de détecter des troubles spécifiques ? Le médecin scolaire a-t-il été associé ?
- Les items de mathématiques permettent-ils de détecter des difficultés particulières ?

Comparaison des résultats de l'évaluation des élèves au début du CE1 avec d'autres évaluations

- Avez-vous comparé les remontées départementales des résultats avec d'autres évaluations nationales ou locales (GS et/ou CE2...) ? ¹⁰
- si oui quelles conclusion, tirez-vous de ces comparaisons ?

Les actions mises en œuvre pour répondre aux besoins repérés des élèves

- Quelles orientations ont-elles été données au niveau départemental pour la mise en œuvre des PPRE ?¹¹
- Y a-t-il un suivi statistique et/ou qualitatif sur la mise en place de PPRE ou d'autres dispositifs de remédiation ? (préciser)
- Quel a été le rôle des RASED dans la passation, l'analyse du protocole d'évaluation et dans la mise en place des PPRE ?
- Certains élèves ont-ils fait l'objet d'une saisine du médecin scolaire ?

Autres observations

B)

ACADEMIE :

Département :

Circonscription :

Nom de l'IEN :

Nom de l'inspecteur général

2) Au niveau d'une circonscription (entretien avec l'inspecteur de l'éducation nationale)

¹⁰ Joindre les résultats des évaluations comparées

¹¹ Si un document écrit a été produit, le joindre

L'évaluation expérimentale 2005

- La circonscription a-t-elle été concernée ?
- Si oui, la totalité des écoles ont-elles été expérimentatrices ?
- Quel bilan en a-t-il été tiré¹² ? (Résultats, expérimentation PPRE - prévention du redoublement-conditions matérielle de passation)

L'évaluation généralisée 2006

L'accompagnement en amont et pendant l'évaluation

- Quelle forme d'accompagnement avez-vous menée en amont ? (réunion des directeurs, des maîtres, de conseillers pédagogiques, circulaires de rentrée¹³...)
- Les conditions matérielles (acheminement des cahiers, etc.) ont-elles été satisfaisantes ?
- Avez-vous des remarques sur les items du cahier 1 ?
- Avez-vous des remarques sur les items du cahier 2 ?
- Avez-vous des remarques sur le contenu du cahier du maître ? (préciser)
- Des personnels ressources supplémentaires (RASED, maîtres supplémentaires...) ont-ils été mis à disposition des écoles pour la passation ? (préciser).

Les résultats et leur analyse

- Disposez-vous de résultats chiffrés ?
 - si oui quels sont-ils ?
 - % d'élèves dans le groupe des élèves les plus en difficulté,
 - % d'élèves n'ayant aucune difficulté ?
- L'analyse des résultats a-t-elle donné lieu à un travail d'équipe dans les écoles ou dans la circonscription ?
- Quel bilan des résultats observés et des difficultés les plus fréquentes des élèves pouvez-vous faire ?
- Ce diagnostic vous semble-t-il pertinent ? (Par rapport à d'autres observations, par exemple les évaluations CE2 antérieures de l'école, à des attendus ou des pré-supposés, aux items proposés)
- Les items concernant la maîtrise de la langue ont-ils permis de détecter des troubles spécifiques ? Le médecin scolaire a-t-il été associé ?
- Les items de mathématiques ont-ils permis de détecter des difficultés particulières ?

Comparaison des résultats de l'évaluation des élèves au début du CE1 avec d'autres évaluations

- Avez-vous comparé au niveau de votre circonscription, les remontées des résultats CE1 avec d'autres évaluations nationales ou locales (GS et/ou CE2...) ?¹⁴
- si oui quelles conclusions, tirez-vous de ces comparaisons ?

Les actions mises en oeuvre

- Quelles orientations ont-elles été données pour la mise en place des PPRE (ou autre dispositif) ?

¹² Si un document écrit a été produit, le joindre

¹³ circulaire(s) ou NS à joindre

¹⁴ Joindre les résultats des évaluations comparées

- Y a-t-il un suivi statistique et/ou qualitatif à ce sujet ?
- Quelles sont les conséquences de l'exploitation de l'évaluation sur l'organisation des classes, sur la mise en place de PPRE ?
- Les parents ont-ils été impliqués ? (au préalable, au moment des résultats, dans la mise en place d'un dispositif d'aide... préciser)
- Certains élèves ont-ils fait l'objet d'une saisine du médecin scolaire ?

Autres observations

C)

ACADEMIE :

Département :

Circonscription :

Nom et adresse de l'école observée:

Nom de l'inspecteur général ou de l'inspecteur de l'éducation nationale

Deuxième temps d'observation (janvier 2007)

Enquête école

Préciser avec qui (maître de CE1, directeur, équipe...) est mené l'entretien

L'évaluation expérimentale 2005

L'école a-t-elle été expérimentatrice ?

Si oui, quel bilan en a-t-il été tiré¹⁵ ? (Résultats, expérimentation PPRE - prévention du redoublement-conditions matérielle de passation)

L'évaluation généralisée 2006

L'accompagnement en amont et pendant l'évaluation

- De quelle forme d'accompagnement avez-vous bénéficié, au niveau du département ou de la circonscription ?
- Le contenu du cahier du maître vous a-t-il semblé satisfaisant ? (préciser)
- Des personnels ressources supplémentaires (RASED, maîtres supplémentaires...) ont-ils été impliqués pour la passation ? (préciser).

Les résultats et leur analyse

- Quels sont les résultats chiffrés observés?
 - o Nombre d'élèves dans le groupe des élèves les plus en difficulté
 - o Nombre d'élèves ayant été soumis à la deuxième partie du protocole, dans le groupe des élèves repérés par la première partie de l'évaluation)

¹⁵ Si un document écrit a été produit, le joindre

- L'analyse des résultats a-t-elle donné lieu à un travail d'équipe, de cycle ou d'école ou autre (préciser) ?
- A-t-elle permis de faire un diagnostic précis et pertinent pour chaque élève et en particulier pour ceux en difficulté ?
- Quel bilan des résultats observés et des difficultés les plus fréquentes des élèves faites vous ? Détaillez votre réponse en fonction des groupes repérés.
- Avez-vous des remarques sur les items du cahier 1 ? Préciser
- Avez-vous des remarques sur les items du cahier 2 ? Préciser
- Avez-vous des remarques sur le contenu du cahier du maître ? Préciser
- Des personnels ressources supplémentaires (RASED, maîtres supplémentaires...) ont-ils été mis à disposition des écoles pour la passation ? (préciser).
- les items concernant la maîtrise de la langue ont-ils permis de détecter des troubles spécifiques ? Le médecin scolaire a-t-il été associé ?
- Les items de mathématiques ont-ils permis de détecter des difficultés particulières ?

Les actions mises en œuvre

- Concrètement quelles actions de remédiation ont-elles été mises en œuvre ? (préciser)
- D'autres intervenants sont-ils associés (RASED, Maîtres supplémentaires, orthophoniste...)
- Quelles sont les conséquences de la mise en place de ces actions sur l'organisation de la classe ?
- Les parents ont-ils été impliqués ? (au préalable, au moment des résultats, dans la mise en place d'un dispositif d'aide...préciser)

Observations complémentaires

B) Troisième temps d'observation (mai juin 2007) : dans la même école

Le retour dans les écoles, à la fin de l'année scolaire, a pour objectif de mesurer sur les résultats des élèves, les effets des dispositions prises suite à l'évaluation.

Quel bilan tirez-vous des mesures prises pour les élèves du groupe des élèves les plus en difficulté ayant été soumis à la deuxième partie du protocole ? Précisez en individualisant le cas échéant.

Quel bilan tirez-vous des mesures prises pour les élèves du groupe repéré par la première partie

ANNEXE 2

Evaluation CE1 2006

Tableau synthétique des remarques portant les exercices

Français
Cahier 1

| Ex et items | Les principales remarques formulées | Propositions en vue d'une évolution du protocole |
|------------------------|--|--|
| 1 Items 1, 2, 3. | <p>Un des exercices les plus critiqués. Il est tiré des évaluations CE2 2002 et 2003.</p> <p>Exercice long, lourd sur le plan de l'attention. Le codage est sévère : une seule erreur sur cinq sanctionne tout l'item; il ne reflète donc pas le degré de réussite de l'exercice (un élève ayant 12 bonnes réponses sur 15 peut avoir échoué à tous les items);</p> <p>Les élèves "se perdent"; ils lisent les mots de façon aléatoire : préciser la procédure dans la consigne ?</p> <p>Les élèves en sont restés à une prise d'indices rapide, favorisée par le fait que l'épreuve était minutée;</p> <p>Sans doutes à alléger.</p> | <p>1) Ne pas proposer l'exercice complet sous cette forme. D'une part il est lourd, d'autre part de très bons lecteurs peuvent échouer du fait même de leur rapidité de lecture :</p> <p>Envisager de proposer deux fois un nombre réduit d'items, avec des consignes différentes : d'abord la consigne 2006, et ensuite une consigne plus précise du type "sur chaque ligne il y a un mot qui ne convient pas ; le repérer et le barrer".</p> <p>Il convient en tous cas que les élèves comprennent bien qu'il faut déchiffrer pour réussir l'exercice.</p> <p>2) Par ailleurs, le terme "bon mot" est ambigu : militaire est-il le bon mot pour soldat ?</p> |
| 3 Items 7 à 14 | <p>Jugé difficile, certaines réponses phonétiquement correctes devant être éliminées sur des considérations orthographiques (<u>anfent</u> → <u>enfant</u> ; <u>doeu</u> → <u>deux</u>).</p> <p>Considéré comme un exercice d'orthographe plus que de lecture.</p> <p>Les mots enfant, femme, et monsieur, ne sont, semble-t-il, pas encore bien connus.</p> <p>De plus, les dessins sont peu clairs pour des enfants des années 2000...en particulier l'enfant.</p> | <p>Expliquer dans le cahier du maître que c'est un exercice qui vise la reconnaissance orthographique.</p> <p>Proposer des dessins adaptés à notre époque.</p> |
| 4 Items 15 à 24 | <p>Jugé déroutant (pour les enseignants ?) sur la forme, mais intéressant.</p> <p>Le choix des syllabes est contesté parfois (syllabes non représentées dans des mots connus) : certaines syllabes relèvent du CE1, comme <i>charp</i>, <i>clarp</i>, <i>durl</i> ou <i>onl</i>.</p> | <p>Scinder l'exercice en deux parties, chacune pouvant être associée à un seul numéro d'item : d'une part les syllabes CCV, CVC, VCC; d'autre part les pseudo-syllabes.</p> |
| 5 Items 25 à 29 | <p>Exercice de lecture autonome. Véritables questions de compréhension, posées dans un ordre différent de celui de la lecture, nécessitant parfois le recours à des synonymes (où le lapin <u>se cache</u>-t-il ? → il <u>se réfugie</u> dans son terrier), ou des inférences : si le lapin veut <u>échapper</u> aux renards, aux chasseurs et aux chiens, c'est que ce sont des <u>ennemis</u>.</p> <p>Par ailleurs, la consigne est longue et a pu être oubliée : par exemple, à la question "que mange le lapin ?", certains élèves ont pu répondre "des carottes", oubliant que la réponse devait être cherchée dans le texte, dans lequel le lapin est dit manger <u>de l'herbe et des légumes</u>.</p> <p>Enfin, l'exercice était long : la rapidité peut être un élément qui rentre en ligne de compte dans l'évaluation, à condition qu'elle que cette variable ait été prévue.</p> <p><i>Cet exercice est repris de l'évaluation 2005, avec deux modifications notables : la consigne de lecture autonome (en 2005 c'était le maître qui faisait la première lecture), et l'ajout de la dernière question portant sur les ennemis du lapin, plus difficile.</i></p> | <p>Mieux préciser le temps donné pour la lecture autonome.</p> |
| 7 | Les élèves peuvent avoir été déroutés par la | Laisser la possibilité aux maîtres d'adapter |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---------|-------------------------|--|---------------|--|----------------------------|
| Items 36 à 40 | consigne, les idéogrammes <i>visage content</i> et <i>visage pas content</i> n'étant pas toujours connus. Pour "on entend/on n'entend pas", ils sont habitués à voir une oreille ; un simple oui/non aurait aussi été possible. Par ailleurs, sur les 5 items, il y a une seule réponse positive (visage souriant) attendue : un élève qui n'"entend" rien a donc 4 réponses justes sur 5 ! | la consigne en fonction des habitudes de la classe (choix de l'idéogramme, simple oui-non...). Inverser les proportions de réponses positives et négatives : un élève qui n'entend pas les sons proposés par le maître ne doit pas réussir l'exercice "par défaut". | | | | | | |
| 9 Items 42 à 49. | Exercice de copie. Difficulté : l'ombre. Codage très sévère : pour chaque mot repéré par un item, il fallait que les trois critères : lettres attachées+lettres conformes+ orthographe correcte, soient réunis. Certains maîtres ont de plus interprété « conforme » de façon très stricte notamment pour la hauteur. La consigne disait de plus « le mieux possible et sans perdre de temps », ce qui semble un peu difficile. | Laisser plus de temps. Préciser dans le cahier du maître le niveau de précision calligraphique attendu (quelle tolérance sur les longueurs des hampes et des jambages, par exemple). | | | | | | |
| 10 Items 50, 51, 52. | Forme d'exercice peu commune; la consigne n'a pas toujours été comprise. | 1) Réfléchir à nouveau à la pertinence de cet exercice. Qu'évalue-t-il exactement? 2) Une autre mise en forme serait de toutes manières souhaitable. Par exemple, indiquer par une flèche la bonne définition (lue par le maître): <table border="1" data-bbox="906 913 1441 1010"> <tr> <td data-bbox="906 943 1026 976">abricot</td> <td data-bbox="1026 913 1441 943">Endroit pour s'abriter.</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="1026 943 1441 976">Fruit orange.</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="1026 976 1441 1010">Arbre qui donne des fruits</td> </tr> </table> | abricot | Endroit pour s'abriter. | | Fruit orange. | | Arbre qui donne des fruits |
| abricot | Endroit pour s'abriter. | | | | | | | |
| | Fruit orange. | | | | | | | |
| | Arbre qui donne des fruits | | | | | | | |
| 11 Items 53 à 58 | L'exercice le plus contesté, pour sa complexité et donc sa difficulté, et aussi par le choix de codage par 6 items, qui lui donne un poids relatif trop important lors de la définition des profils. Parmi les éléments de difficulté : - certains mots du texte ne sont pas connus de beaucoup d'enfants (menuisier...), - dans certains cas, il y a le choix entre plusieurs possibles ("le pantin pouvait bouger <u>pour</u> parler" est envisageable, au lieu de "le pantin pouvait bouger <u>et</u> parler", réponse correcte) ; les contraintes liées au sens doivent donc être croisées avec celles liées à l'indisponibilité de certains mots possibles; - dans certains cas, le mot disponible n'est pas le plus courant, attendu par les élèves (le pantin <u>de</u> bois, alors que l'on dit plus couramment : le pantin en bois), - dans certains cas, le choix doit se faire après étude orthographique du nom : " le menuisier lui fit <u>un</u> habit pour qu'il puisse aller à l'école" est correct si l'on s'en tient au sens de la phrase énoncée oralement. - globalement, c'est un exercice à la fois difficile et ouvert : deux caractéristiques que l'on évite en général de conjuguer. | L'obligation de choisir les petits mots dans une liste rajoute une difficulté inutile. L'exercice pourrait être conservé, mais sans que la liste des mots soit fournie : l'usage par l'élève de mots convenables sera gage de sa connaissance du sens de ces mots et aussi de leur orthographe. | | | | | | |
| 12 Items 59 à 63 | Pas de remarque particulière | | | | | | | |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| 13 Items 64 à 70 | Manque de temps ? | Laisser beaucoup plus de temps. |
| 14 Items 71, 72 | Les images sont difficiles à lire (?) Une difficulté réside dans la forme de l'exercice : on ne peut pas déplacer les images pour les remettre dans l'ordre. D'autre part, le choix du titre pourrait correspondre à une autre logique que celle suggérée : par exemple "Rémi est désobéissant" (il est interdit de pêcher les grenouilles) ou "une belle pêche" (choix d'un titre humoristique courant dans la littérature enfantine) | Supprimer la question sur le titre, ou alors proposer des titres clairement inadaptés. |
| 17 Items 80 à 83 | De nombreuses erreurs sur la phrase passive (le camion est suivi par la voiture) peuvent être dues à la mauvaise lisibilité des dessins; Une erreur possible pour " <u>la fille le regarde</u> " : elle peut regarder le garçon (réponse attendue), mais aussi regarder le miroir ! Remarques :- il n'y a pas de points à la fin des phrases ; - le g de <u>regarde</u> est mal typographié. | Améliorer les dessins du camion et de la voiture. Changer la situation petite fille-miroir. Corriger les fautes. |
| 18 Items 84 à 88 | La consigne n'est pas suffisamment claire, et par référence à des exercices courants en CP dans lesquels il faut repérer les mots "dans lesquels on entend" un son donné, les élèves peuvent penser qu'il faut identifier, par exemple <u>elfe</u> comme un mot qui se prononce [ɛl.] D'autant que l'exemple proposé ne comportait, lui, qu'une seule syllabe et était donc plus à même d'induire les élèves en erreur que de lever l'ambiguïté. Par ailleurs, le principe retenu pour le codage (repérage de toutes les occurrences) amène à sous-estimer les réussites : un élève peut avoir entouré une bonne réponse par ligne, et avoir échoué à tous les items. | Changer l'exemple d'introduction (par exemple, remplacer <i>temps</i> par <i>danse</i>). Globaliser les items et tolérer un oubli au moins : par exemple, repérer 10 mots a sur les 11 attendus serait considéré comme une réussite. |
| 20 Items 94 à 97 | Peut-être des difficultés de lecture de la consigne. L'intrus dans la liste "lire, courir, monter", pourrait être "monter" à cause de sa terminaison. Dans "plein, vide, rayé" l'élève peut chercher l'intrus à partir des images elles mêmes : la poubelle et le sac (peut-être plein) ont des points communs plus nombreux que la poubelle et la cruche. | Corriger la consigne : ce n'est pas l'image qui ne va pas bien avec les autres, mais le mot. Les images perturbent peut-être plus qu'elles ne facilitent. Donner les mots écrits sous les images ? |
| 21 Items 98 à 103 | Cognitivement lourd, surtout en fin de cahier : il faut mémoriser la liste de mots et la liste des caractères communs possibles. Des réponses non évidentes : le banc, la chaise, et le fauteuil peuvent être compris comme des <u>objets en bois</u> , voire des <u>pièces de la maison</u> (la réponse attendue étant : des sièges pour s'asseoir) | Cet exercice n'est peut-être pas à conserver. |

Français
Cahier 2

| Ex et items | Les principales remarques formulées | Propositions en vue d'une évolution du protocole |
|-----------------------|--|---|
| 1 It. 1,2 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 2 It. 3 à 6 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 5 It.14à17 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 6 It.18à22 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 7 Items 23, 24, 25 | Comment le maître peut-il vérifier que les élèves connaissent les mots de phrases sans lire lui-même ces mots ? | Préciser dans le livret de l'enseignant si celui-ci doit écrire les mots au tableau pour les expliquer, ou comment il peut faire autrement. |
| 8 Items 26 à 29 | Dans l'exemple choisi, le mot <u>éventail</u> n'est pas bien connu des élèves ; ce qui peut nuire à une bonne compréhension de la consigne. | Que nous apprend réellement cet exercice ? |
| 10 | Dessins peu lisibles. Lola a peut-être un frère, auquel cas la figure 1 (Lola+son frère + ses deux amis) conviendrait.. | Améliorer le graphisme des dessins de bougies. Barrer deux garçons de la première image. |
| 12 | Préciser les attentes : écriture cursive ? le nombre doit-il être écrit en lettres, ou en chiffres ? | Bien préciser que le nombre doit être écrit en lettres. |
| 13 It.43à48 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 14 It.49,50,51 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 15 It.52 à 55 | Pas de points à la fin des phrases. | Mettre un point à la fin de chaque phrase. |
| 18 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 19 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 20 | Temps de passation un peu court | Donner plus de temps. |
| 21 | Temps de passation un peu court | Donner plus de temps. |
| 22 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 23 | <i>Pas de remarque particulière</i> | |
| 24 | Certains enseignants n'ont pas compris pourquoi le texte proposé en lecture à voix haute avait déjà été lu en lecture silencieuse....cela plaide pour une explicitation des objectifs de chaque exercice dans le cahier du maître. | |

Mathématiques

Cahier 1

| Ex et items | Les principales remarques formulées | Propositions en vue d'une évolution du protocole |
|------------------------|---|---|
| 2 Items 4,5,6 | Bonne progressivité : L'item 4 ne devrait pas poser de problème majeur ; L'item 5, selon que l'élève s'appuie sur la régularité des écritures chiffrées ou sur l'énonciation orale des nombres (auto-dictée), peut poser plus de problèmes ; Pour l'item 6, le passage à la centaine et donc à une écriture à trois chiffres est une difficulté avérée | |
| 6 Items 30 à 35 | Cet exercice est-il discriminant ? La consigne "sur chaque ligne" a par ailleurs amené certains élèves à globaliser les items situés sur une même ligne ! | Varié les choix de nombres. Proposer par exemple de comparer des nombres ayant le même chiffre des unités ou des dizaines. Corriger la consigne de manière à éviter la confusion sur le mot "ligne". |
| 8 Item 41 | La compréhension de cet exercice dépend fortement de ce que l'élève aura étudié des différentes significations du signe "=". <u>20 + 5</u> peut être lu comme un calcul à effectuer et non comme une <i>représentation</i> du nombre 25 ; ce mot n'est d'ailleurs sans doute pas compris de tous les élèves ; <u>Cinq-vingt</u> témoigne d'une difficulté de lecture plus que d'une carence en numération ; <u>Deux dizaines et cinq unités</u> serait une écriture à proposer s'il s'agit de vérifier le principe de la numération décimale de position, ce que suggère <u>2+5</u> | Reformuler la consigne. Le mot <i>représentation</i> n'est pas compréhensible. Proposer l'écriture <i>deux dizaines et cinq unités</i> ; |
| 15 Items 73 à 78 | La difficulté tient ici d'abord à la compréhension de la consigne, longue et peu claire semble-t-il pour les élèves. Il semble nécessaire de proposer un exemple illustratif en introduction. La question du temps est posée, et avec elle celle de la pertinence d'"interdire" de compter sur les doigts. | Proposer un exemple introductif. Doublé cet exercice par un exercice similaire dans le cahier 2, mais sans temps imposé cette fois (et donc avec possibilité de compter sur ses doigts). |
| 16 Item 79 | La consigne "écris à la bonne place" comporte une part d'implicite et peut être diversement interprétée par les élèves. Le support pointillé peut par exemple être assimilé à une droite graduée. | Placer des étiquettes aux différents endroits utiles. |
| 19 Items 89 à 93 | Bonne progressivité de la difficulté. | |

Mathématiques

Cahier 2

| Ex et items | Les principales remarques formulées | Propositions en vue d'une évolution du protocole |
|----------------------------------|---|--|
| 3 Items 7, 8, 9 | Exercice plus facile que l'exercice 2 du cahier 1 car les indices que constituent les mentions de nombres supérieurs sont forts. Permet donc de mieux mesurer la difficulté. | A conserver. |
| 4 Items 10, 11, 12, 13. | Exercice plus facile sur l'exercice 19 du cahier 1, puisqu'ici il s'agit de lire des nombres et non de les écrire. Permet donc de mieux mesurer la difficulté. | A conserver |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| 9 Items 30 à 34 | Exercice de nature et de difficulté identiques à l'exercice 19 du cahier 1. Permet de confirmer la difficulté d'écriture en chiffres. | A conserver |
| 11 Items 36, 37, 38 | C'est un exercice qui a suscité de nombreuses réactions : <ul style="list-style-type: none"> - les trois items sont associés à des tâches de natures différentes, ce qui n'est pas le cas pour les autres exercices; - pourquoi n'y a-t-il aucune occurrence d'additions dans le cahier 1 alors qu'il y en a dans le cahier 2 (par exemple, il pourrait y avoir des additions avec retenue, celles-ci testant la compréhension du principe 10 unités=1dizaine); - le temps donné est insuffisant; - enfin certains enseignants s'offusquent que l'on demande en CE1 de calculer une addition posée; | Proposer un exercice similaire, mais avec retenues, dans le cahier 1. Expliquer dans le livret de l'enseignant ce qui est visé. |
| 16 Item 56 | Exercice qui semble faire écho à l'exercice 8 du cahier 1, mais est plus clair dans son objectif. L'association des écritures en chiffres et en lettres d'un même nombre est un exercice courant. Mais pourquoi le choix de ce nombre précisément, le nombre <u>treize</u> étant difficile à lire ? | Expliquer dans le livret de l'enseignant ce qui est visé. |
| 17 Items 57 à 60 | Exercice de calcul rapide beaucoup plus facile que l'exercice 15 du cahier 1 portant sur les compléments à 10. Un exercice de difficulté intermédiaire serait peut-être utile. | Proposer un exercice sur les compléments à 10 sans temps imposé. |

Remarques générales :

- Eviter de donner trop d'importance relative à certains exercices difficiles en les associant à un grand nombre d'items (ex 11);
- veiller à la longueur générale : l'évaluation est aussi celle de l'attention et de la concentration. Or l'épreuve A est jugée trop lourde. Peut-être conviendrait-il de la décomposer autrement;
- l'absence de codage spécifique pour les non réponses et gênant dans la mesure où pour plusieurs exercices elle peut signifier que les élèves ont manqué de temps; dans le même ordre d'idées, les réponses partielles mais sans erreur mériteraient d'être repérées différemment que les erreurs et les non réponses.
- problème d'étalonnage : exercices difficiles, les choix de codage renforçant encore le taux d'échec mesuré;
- dater les cahiers;
- donner, dans le livret de l'enseignant, toutes les indications utiles pour que les maîtres comprennent bien l'ensemble du dispositif. En particulier, pour chaque exercice, détailler les compétences visées et les significations possibles des erreurs ;
- si le principe des profils devait être conservé, il faudrait expliquer aussi dans le livret de l'enseignant les choix des seuils retenus pour la difficulté et la grande difficulté dans les différents domaines : pourquoi ces seuils, et pourquoi sont-ils différents ?

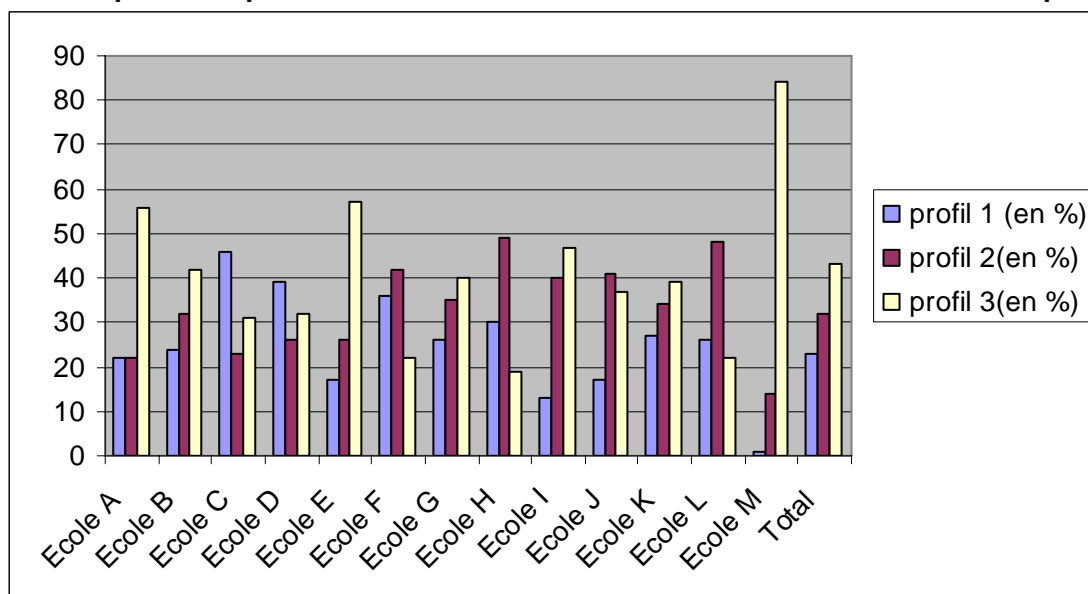
ANNEXE 3
Résultats nationaux

| Appartenance | Nb et % d'élèves Profil 1 Difficultés s lourdes | Nb et % d'élèves Profil 2 Difficultés légères | Nb et % d'élèves Profil 3 Sans difficultés | Total P1+P2+P 3 | Nb et % d'élèves ayant passé la seconde épreuve (épreuve B) | Nombre d'écoles |
|--|---|---|--|-------------------------|--|--------------------|
| 1 : secteur public en éducation prioritaire Ambition Réussite | 9 766 43% | 7 043 31% | 6 012 26% | 22 821 100% | 11 777 52% | 644 |
| 2 : secteur public en éducation prioritaire hors Ambition Réussite | 19 170 36% | 16 596 31% | 17 325 33% | 53 091 100% | 23 643 45% | 1 810 |
| 3 : secteur public hors éducation prioritaire | 81 143 22% | 106 296 30% | 171 498 48% | 358 937 100% | 106 904 30% | 16 434 |
| 1. Total Public | 110 079 25% | 129 935 30% | 194 835 45% | 434 849 100% | 142 324 33% | 18 922 |
| 4 : secteur privé | 7 659 16% | 13 630 29% | 26 034 55% | 47 323 100% | 11 371 26% | 2 030 |
| Total Général | 117 738 24% | 143 565 30% | 220 869 46% | 482 172 100% | 153 695 32% | 20 952 |

Source MEN DEPP

ANNEXE 4

Un exemple de représentation des résultats au niveau d'une circonscription



Un exemple de bilan des résultats académique

| | TOTAL | Dont ZEP/REP | Dont écoles "ambition-réussite" |
|--|---------------------------------|--------------|---------------------------------|
| Nombres d'élèves qui ont passé ces évaluations : env. 15 000 | Garçons : 7575 Filles : 7425 | 2900 | 1100 |

I - Bilan à la fin de l'épreuve A

| | Profil 1 | Profil 2 | Profil 3 |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Compréhension | Difficultés lourdes | Difficultés légères | Sans difficultés |
| <i>Nombre d'items réussis</i> | <i>de 0 à 28</i> | <i>de 29 à 33</i> | <i>de 34 à 37</i> |
| Nombre d'élèves | 39,2 % | 30 % | 30,8 % |
| Identification | Difficultés lourdes | Difficultés légères | Sans difficultés |
| <i>Nombre d'items réussis</i> | <i>de 0 à 17</i> | <i>de 18 à 21</i> | <i>de 22 à 26</i> |
| Nombre d'élèves | 25,3 % | 32,2 % | 42,5 % |
| Production | Difficultés lourdes | Difficultés légères | Sans difficultés |
| <i>Nombre d'items réussis</i> | <i>de 0 à 11</i> | <i>de 12 à 15</i> | <i>de 16 à 18</i> |
| Nombre d'élèves | 23,6 % | 33,9 % | 42,5 % |
| Mathématiques | Difficultés lourdes | Difficultés légères | Sans difficultés |
| <i>Nombre d'items réussis</i> | <i>de 0 à 16</i> | <i>de 17 à 20</i> | <i>de 21 à 22</i> |
| Nombre d'élèves | 25,5 % | 33,8 % | 40,7 % |

